

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O CONTRIBUTO DO DESPORTO FEDERADO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-
EMOCIONAIS EM JOVENS DOS 10 AOS 13 ANOS**

Isabel de Lurdes Pereira Cabacinho

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O CONTRIBUTO DO DESPORTO FEDERADO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-
EMOCIONAIS EM JOVENS DOS 10 AOS 13 ANOS**

Isabel de Lurdes Pereira Cabacinho

Dissertação orientada pela Profª Doutora Maria João Alvarez

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2015

AGRADECIMENTOS

Um dia tive um sonho..., escrever os agradecimentos na minha dissertação de mestrado!

A todos os que de alguma forma contribuíram para que este projecto fosse concluído com êxito, um enorme agradecimento. Sem esse apoio e incentivo todo o trajecto teria sido certamente muito mais difícil.

À Profª Doutora Maria João Alvarez o meu sincero agradecimento pela sábia e incansável orientação, para além do imenso apoio e motivação que me transmitiu ao longo de todo o trabalho.

À minha mãe, por ser uma pessoa especial, e pelo apoio incondicional desde o primeiro minuto que iniciei este mestrado.

À minha filha, que me faz querer ser mais e melhor, em cada dia.

Ao meu mano, que embora distante no espaço, está sempre ao meu lado.

Aos três um muito obrigado por nunca terem deixado de acreditar em mim, mesmo quando eu vacilava.

À Ju e ao Cláudio que me “obrigaram” a inscrever na faculdade.

À Flor e à Lena pelo apoio constante, e me fazerem sentir orgulhosa tantas vezes, pelos pequenos e grandes feitos.

À Clara e ao Jorge pela facilidade manifestada no contacto com a escola e colaboração na recolha de dados. Ao Pedro pela disponibilidade e magnífica ajuda. À Sofia pelo precioso auxílio na recolha de dados no clube.

A alguns colegas de mestrado, hoje amigos, pelos anos de uma partilha proveitosa, enriquecedora e inesquecível, que tem de continuar.

A todos os fantásticos e excelentes amigos que me têm apoiado neste caminho, festejando as minhas conquistas, e dando-me ânimo nas derrotas, vai um sentido agradecimento..., consegui muito mais graças a vós, e sou hoje uma pessoa muito mais feliz, porque o sonho se tornou real!

RESUMO

A literatura tem mostrado que as competências sociais e emocionais são relevantes para o desenvolvimento positivo dos jovens, contribuindo para o seu bem-estar e para uma maior satisfação com a vida. Assim, foi objectivo principal desta dissertação compreender o contributo do desporto federado para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em jovens entre os 10 e os 13 anos. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados dois questionários, o *Children's Assertive Behavior Scale* para avaliação das competências sociais, e o *Emotional Skills and Competence Questionnaire* para avaliação das competências emocionais. A amostra abrangeu 64 jovens, com 31 praticantes e 33 não praticantes. Por ser uma amostra equitativa em relação ao género, 29 raparigas e 34 rapazes, procurou averiguar-se as diferenças de género existentes nas competências sócio-emocionais. Por fim, e porque a amostra envolveu jovens entre os 10 e 13 anos, uma fase na qual ocorrem acentuadas alterações físicas, psíquicas, sociais, e emocionais, foi efectuada a comparação das competências sócio-emocionais em pré-adolescentes e adolescentes. Sobre os resultados encontrados nas dimensões sociais, os praticantes de desporto relevaram maior agressividade do que os não praticantes, e as raparigas mostraram-se mais assertivas que os rapazes. Quanto às dimensões emocionais não se encontraram diferenças significativas entre praticantes e não praticantes, nem entre rapazes e raparigas, se bem que os praticantes e as raparigas tenham mostrado resultados tendencialmente mais elevados nestas competências. Não foram encontradas diferenças nas competências sócio-emocionais entre pré-adolescentes e adolescentes, e o grupo de adolescentes chega a apresentar resultados tendencialmente mais

baixos em todas as sub-escalas. Concluindo, o desporto federado aumenta a agressividade dos jovens. Tendo em conta que o nível de agressividade da amostra era bastante baixo, talvez possa ser entendido como um resultado adaptativo. Não contribui, no entanto, para o desenvolvimento das competências emocionais, sendo que os desportistas não estarão mais equipados para recorrer a elas quando necessário. A assertividade foi a única competência diferente entre géneros, favorável às raparigas. Contudo, os níveis mais baixos de competências emocionais nos jovens mais velhos aconselham ao seu desenvolvimento universal.

Palavras-chave: Competências sócio-emocionais, desporto federado, adolescentes, agressividade

ABSTRACT

The literature shows us how important are social and emotional competences in order to contribute to youngsters positive development, well-being and better life satisfaction. So, this study main objective is to understand the contribution of federated sports into socio-emotional competences in young people between 10 and 13 years old. As work tools we applied two questionnaires: i) *Children's Assertive Behavior Scale* for social competences; and ii) *Emotional Skills and Competence Questionnaire* for emotional dimensions. We inquired 64 young people: 31 practitioners and 33 non-practitioners of federate sports. Since it is a fair sample gender wise - 29 girls and 34 boys, we wanted to understand if there were gender differences in socio-emotional competences. We did the same regarding pre-teenager and teenager people, and we searched for differences between those two groups. Results showed that on social dimensions the sport's practitioners are more aggressive than non-practitioners, and girls evidenced more assertiveness than boys. At emotional dimensions there were no significant differences between practitioners and non-practitioners, or between boys and girls, although the practitioners and girls showed more significant results regarding emotional skills. The data differences found among pre-teens and teens do not allow us to draw any conclusions, although the adolescent's group showed lower results on all subscales. In conclusion, federate sports do not influence emotional competences, but influence social competences on aggression dimension, that is more relevant in practitioners. As the sample aggression level was quite low, it might be understood as an adaptive result. The assertiveness is the only gender difference favorable to girls.

Keywords: Social-emotional competences, federate sports, adolescents, aggressiveness

ÍNDICE

RESUMO.....	4
ABSTRACT	6
ÍNDICE	8
INTRODUÇÃO	10
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
Competências	17
Competência.....	17
Competências Sociais	17
Competências Emocionais	22
Competências Sócio-Emocionais	25
As Competências Sócio-Emocionais e o Contexto Escolar	26
As Competências Sócio-Emocionais e o Contexto Desportivo	27
Objectivos	28
MÉTODO.....	30
Participantes	30
Procedimentos	30
Instrumentos	32
Procedimentos de Análise	35
RESULTADOS	36
Caracterização da amostra	36
Correlação entre as sub-escalas do CABS e sub-escalas do ESCQ.....	36
Competências sócio-emocionais em praticantes e não praticantes de desporto federado	37
Competências sócio-emocionais em função do sexo	39
Competências sócio-emocionais em função da idade (pré-adolescentes e adolescentes).....	40

DISCUSSÃO	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	51

INTRODUÇÃO

Este estudo foi elaborado com o propósito de compreender o papel da prática do desporto federado na promoção do desenvolvimento de competências sócio-emocionais nos jovens. Para tal procurou comparar-se as competências sócio-emocionais em pré-adolescentes e adolescentes praticantes e não praticantes de desporto de natureza competitiva.

Embora este estudo recaia sobre as competências sócio-emocionais, é pertinente fazer a distinção entre o domínio social e o emocional para clarificação dos conceitos que depois se agrupam por estarem interligados e se influenciarem mutuamente.

Uma vez que os indivíduos aumentam as competências sociais ao longo do seu desenvolvimento e na interacção com o meio e com os outros indivíduos, o contexto desportivo, paralelamente ao contexto escolar, pode assumir uma importância relevante no desenvolvimento destas competências, por implicar inúmeras interações sociais que nos permitem verificar, promover e avaliar competências sociais e emocionais.

Por sua vez, também as emoções afetam a vivência do indivíduo nas diferentes dimensões da sua vida, nomeadamente social, académica e desportiva fornecendo um fluxo de informações sobre o próprio e sobre o ambiente que o rodeia. O modo como se manifestam essas emoções possui relevância no funcionamento do indivíduo, especialmente no que concerne às suas relações com o outro, influenciando não só a satisfação das suas necessidades, como a qualidade das suas relações interpessoais.

Uma vez que a literatura nos fala das diferenças existentes entre rapazes e raparigas, nomeadamente de como as raparigas estão mais orientadas para

as relações interpessoais e, por isso, mostram mais competências emocionais (Leppanem & Hietanen, 2001), enquanto os rapazes estão mais orientados para a realização, assumindo as competências emocionais um papel menos significativo, considerou-se relevante averiguar as diferenças existentes entre géneros, nessas competências.

O leque de idades dos participantes envolveu pré-adolescentes e adolescentes, procurámos, por isso, analisar as competências sócio-emocionais nesses dois grupos, por se diferenciarem não só por alterações físicas, mas também por mudanças nas capacidades cognitivas e no ajustamento emocional e social (Hussong & Chassin, 2004, cit. por Borges Manso, Tomé, & Matos, 2008). Através do grupo de pares as crianças percebem que as regras podem ser flexíveis e alteradas com base em negociações pelo que as competências sócio-emocionais vão sofrendo alterações com a idade (Bandura, 1999; Kohlberg, 1976, cit. por Vaz, 2012; Piaget, 1973).

Se a competência é uma forma de mobilizar saberes, contribuindo para que o indivíduo aprenda a agir ou reagir de forma adequada em determinadas situações e contextos, pode ser estimada através da perceção, juízo e avaliação que o indivíduo faz das suas capacidades pessoais, que de alguma forma concorrem para uma melhor adaptação e ajustamento pessoal, tanto emocional como social.

Numa abordagem por competências o indivíduo constrói os seus próprios saberes numa interação afetiva que facilita o processo de aprendizagem, tornando por isso ainda mais importante compreender o desenvolvimento das competências sócio-emocionais nos jovens em idade escolar, valorizando o

papel que estas têm na promoção do rendimento académico e na aprendizagem ao longo da vida (Zins, Walberg, & Weissberg, 2004).

Cada vez mais os jovens desempenham atividades extra curriculares que completam a sua vida académica, onde a prática desportiva assume um papel deveras importante. Nos estudos efetuados por Larson (2000) sobre o desenvolvimento positivo é salientado que estas atividades devem ser desafiadoras, mas flexíveis para que os jovens ganhem experiência e assumam a responsabilidade pela atividade em que se encontram envolvidos. Sendo o desporto de competição um território onde se entrelaçam emoções, inteligência, imaginação e criatividade, torna-se também um ambiente privilegiado para o estudo do desenvolvimento das competências sócio-emocionais, sendo os participantes deste estudo praticantes e não praticantes de desporto competitivo/federado.

Ao intervir na educação e treino de competências psicológicas facilitadoras da atuação do indivíduo no desempenho da sua actividade desportiva, está a atuar-se também na promoção da saúde e do bem-estar contribuindo para o seu autocontrolo e autodomínio, os quais podem fazer a diferença nos resultados obtidos por atletas com condições físicas semelhantes.

Assim, inicia-se esta dissertação por uma fundamentação teórica onde se descrevem as características das competências sócio-emocionais e a importância do desporto para o desenvolvimento destas competências, procurando compreender de que maneira a prática desportiva pode contribuir para o seu desenvolvimento, conduzindo ao bem-estar e evolução positiva do indivíduo. Seguidamente são apresentados os objectivos do estudo e as

questões de investigação Em seguida, é apresentado o método, onde são descritos, a amostra, os instrumentos, o procedimento e as análises estatísticas utilizadas. No capítulo seguinte são apresentados os resultados e efetuada a análise dos dados. Por fim, é apresentada uma discussão e conclusão gerais da dissertação, as limitações inerentes ao estudo desenvolvido, indicadas pistas para trabalhos futuros e discutidos os contributos desta investigação para a compreensão do desenvolvimento das competências sócio-emocionais nos jovens desportistas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A adolescência é um período marcado por transições significativas do desenvolvimento do indivíduo ao nível físico, psicológico, emocional, social e cognitivo. A preparação para essas mudanças e a forma como o adolescente as vivencia e ultrapassa é influenciada pelo seu *background* pessoal, experiências e percepções, contextos e circunstâncias, assim como pelo impacto e natureza das relações que estabelece ao longo do seu desenvolvimento (Centre for the Study of Social Policy, 2014).

Os jovens necessitam de educação e apoio dos adultos, de relações positivas entre pares, de experiências saudáveis que os ajudem a ultrapassar essas mudanças de forma natural, contribuindo para um desenvolvimento positivo das competências cognitivas e sócio-emocionais, ferramentas essenciais ao longo da sua vida adulta.

Os dois contextos que em primeira instância mais contribuem para o desenvolvimento dessas mesmas competências, são o familiar e o escolar. O ambiente familiar é o primeiro a contribuir para a aquisição de competências como a independência e a responsabilidade, identidade social e cultural, assim como fornece os valores morais e cívicos que permitem aos jovens desenvolver de forma saudável o seu potencial humano. Em segundo lugar, mas não menos importante, surge a escola, local de eleição para o estabelecimento de relações entre pares, e um dos pilares essenciais no desenvolvimento do indivíduo, que segundo Larson (2000), é um processo de crescimento e aumento de competências.

Nos dias de hoje, e perante inúmeras solicitações, os jovens necessitam de envolvimento e compromisso de forma a desenvolverem uma trajectória de

vida positiva (Larson, 2000), conseguida através da capacidade de se manterem motivados, dirigindo atenção e esforço para determinados desafios. A iniciativa contribui também para esse desenvolvimento, que se quer positivo, tal como a criatividade, a liderança, o altruísmo e o envolvimento cívico.

Mais especificamente, é necessário que os jovens se motivem, através dos seus próprios processos de iniciativa. Por iniciativa entenda-se dedicação e esforço acumulados para se atingir um determinado objectivo, ou seja, experiências ou actividades extra-curriculares, exercidas de forma voluntária, mas com regras e supervisão de adultos. Ora o desporto ocupa neste espaço um papel importante pela capacidade de envolver os jovens e assim contribuir para o seu desenvolvimento positivo e para uma maior satisfação com a vida (Larson, 2000).

A adolescência é sem dúvida, um período especialmente válido para o aumento da iniciativa, já que a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo e das operações formais facilita o desenvolvimento das estratégias metacognitivas de auto-regulação dos estados psicológicos e horas extras de acção (Brandtstädter, 1998, Lerner & Busch-Rossnagel, 1981, cit. por Larson, 2000).

Se é verdade que os adolescentes têm poucos modelos a seguir porque as carreiras dos adultos não lhes conseguem fornecer motivação suficiente, uma visão optimista de futuro pode ser uma influência importante nas escolhas dos jovens (Nurmi, 1991; Seligman, 1990, cit. por Larson, 2000), e talvez por isso, o desporto se apresente como uma das actividades extra-curriculares voluntárias com maior número de praticantes, apesar de ser uma actividade estruturada, com pressões, regras e objetivos (Csikszentmihalyi & Larson, 1984, Kirshnit, Ham, & Richards, 1989, cit. por Larson, 2000).

Uma vez que assim é, tal leva-nos a pensar que os jovens encaram o desporto como uma actividade de bem-estar e elemento socializador, mas também onde encontram alguma segurança, pela existência de regras bem definidas e supervisão de adultos. Para a concretização deste processo de desenvolvimento, a presença de adultos educadores e a sua supervisão enquanto estruturadores de oportunidades nos vários contextos de vida são fundamentais, seja ao nível da escola, família ou comunidade (Freire, Fonte, & Lima, 2007).

Na realidade o desporto existe num contexto específico e único, uma vez que em mais nenhum outro se encontram tantos indivíduos que voluntariamente se sujeitam à autoridade de uma única pessoa – o treinador (Figueiredo, 2008). Também, por isso, se torna importante para os atletas aprenderem e desenvolverem competências que lhes permitam um maior controlo das suas emoções para não colocar o seu desempenho, e o da equipa, em causa. Como Gallwey (1970, cit. por Figueiredo 2008) referiu por diversas vezes, o verdadeiro adversário de qualquer atleta não é o seu concorrente, mas sim as suas próprias limitações e fraquezas, o que de alguma forma quer dizer que os atletas têm de aprender a lidar com os seus pensamentos, emoções e comportamentos, por serem determinantes não só para o seu sucesso desportivo, mas também pessoal. Deste modo, o presente estudo procura compreender as diferenças nessas competências entre jovens atletas e não atletas, e de que formas se manifestam.

Antes de mais importa esclarecer o que se entende por competência, pois em domínios como a psicologia, a competência aparece como sinónimo de capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade e conhecimento.

Competências Competência

Trata-se de um constructo teórico que permite ao sujeito enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações (Dias, 2010), e por isso mesmo, entendido como uma construção pessoal, singular, específica e única de cada indivíduo, com duas dimensões indissociáveis - a singular e a coletiva.

As competências não se adquirem de forma casual, instantânea ou apenas pela experiência pessoal, mas sim através da observação e/ou imitação de comportamentos. A competência constrói-se através dos sentidos que possibilitam a interação com o ambiente e a edificação de uma imagem do mundo (Marujo & Neto, 2004).

Por tudo isso, e pela relevância para este estudo, procurar-se-á compreender o que se entende por competências sociais e emocionais, e como estas podem ajudar e contribuir para um maior bem-estar do indivíduo em todos os contextos da sua vida.

Competências Sociais

As competências sociais são indispensáveis na regulação das atitudes e dos comportamentos adequados do indivíduo, nas suas diversas relações pessoais, e em particular, na relação entre pares.

Uma parte integrante das competências sociais envolve o relacionamento interpessoal e a consciência do meio ambiente - elementos de extrema importância no desenvolvimento humano, e na forma de enfrentar as vicissitudes do dia-a-dia, pois propiciam o crescimento de comportamentos

socialmente adaptados e directamente relacionados com o sucesso académico e profissional (Baptista, Monteiro, Silva, Santos, & Sousa, 2011).

Se é sabido que o ser humano não nasce com competências sociais, por estas não serem inatas, mas sim aprendidas, pode afirmar-se que estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento, como resultado da interação deste com o meio social em que se encontra inserido. A aprendizagem das competências sociais acontece num processo natural de imitação, salientando-se o papel dos modelos sociais disponíveis no desenvolvimento do indivíduo (Bandura, 1999). Os pais devem contribuir para um correcto desenvolvimento pessoal e social da criança, possibilitando-lhe a observação e imitação dos modelos adequados, assim como o estabelecimento de regras, valores e capacidades sociais que permitam à criança um comportamento socialmente adaptado. Importa por isso salientar o papel basilar da família como primeiro agente de socialização.

Posteriormente, com a entrada na escola, estabelecem-se novas relações, pelo que a relação entre pares passa a ser o elemento socializador mais significativo. A partir desta etapa da vida, as crianças começam a mostrar uma maior apreensão no que concerne à aceitação pelos pares (Bee, 2003; Parker & Gottman, 1989 cit. por Alves, 2006), que culmina na adolescência. Ainda assim, esta relação tem algumas particularidades que importa mencionar, nomeadamente, uma acentuada segregação social entre rapazes e raparigas que agem separadamente, para além de apresentarem diferenças na qualidade das relações de amizade. Enquanto as relações dos rapazes se revelam mais competitivas e em busca de poder, as das raparigas são mais aquiescentes e concordantes, revelando maior facilidade de exposição

(Waldrop & Haverson, 1975, cit. por Bee, 2003). Estas diferenças por vezes são perceptíveis nas brincadeiras das crianças, pois enquanto as raparigas se sentam ou brincam em pequenos grupos, os rapazes organizam-se em equipas, que jogam entre elas em confronto directo.

As competências sociais estão directamente relacionadas com a capacidade de articular, organizar e integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos em função dos objetivos individuais, para além de facilitarem a adaptação a diferentes situações e variados requisitos sociais, visando a obtenção de um desempenho positivo do indivíduo, que por sua vez vai gerar também consequências positivas nas relações estabelecidas com os outros (Cia & Barham, 2009; Spencer, 2003 cit. por Baptista et al., 2011).

Pode ser importante estabelecer objectivamente os comportamentos que se pretendem avaliar ou medir no âmbito social, e para isso, é necessário ter em atenção as características particulares do indivíduo, como idade, género, habilitações escolares, bem como as componentes sócio-culturais, por isso se procurou ter esses elementos em atenção na escolha do instrumento para avaliar as competências sociais.

Desenvolvido por Michelson e Wood em 1982, o *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS) é, segundo os autores, um instrumento que pode ser utilizado como medida antes de se iniciar um treino de competências sociais por ser sensível às intervenções e aos seus efeitos. Exemplo desta sensibilidade são os resultados encontrados no Programa “Devagar se vai ao Longe” no qual após a intervenção se verificou haver uma redução do número de respostas agressivas, em oposição a um maior número de respostas assertivas (Raimundo, 2012). Em estudos realizados por Hobbs & Walle em

1985, verificou-se que as crianças que obtiveram nomeações positivas por parte dos colegas responderam de forma significativamente menos agressiva no CABS, o que sugere que estas diferenças são particularmente mais salientes na dimensão da agressão.

O CABS envolve três constructos relacionados com a assertividade, agressividade e passividade que a seguir se descrevem.

Assertividade

Trata-se de um constructo que assenta nas bases teóricas da Teoria Behaviorista que se caracteriza por um comportamento multifacetado, passível de aprendizagem e modificação, exigido em vários contextos, nomeadamente familiar, escolar ou outros contextos sociais (Jardim & Pereira, 2006). A assertividade possui um carácter positivo na interacção com os outros, nomeadamente na afirmação da autonomia, do bem-estar, e na transformação das relações interpessoais em relações sociais adaptativas, produtivas, equilibradas e contínuas (Jardim & Pereira, 2006; Vagos, 2010). Por vezes confunde-se assertividade com agressividade, mas importa esclarecer que o comportamento assertivo não implica qualquer intenção de injuriar o outro, pelo contrário é uma acção positiva dirigida ao objectivo, em que se defendem os direitos próprios, sem deixar de respeitar os direitos do outro (Matos, 2005). A assertividade parece estar relacionada positivamente com a inteligência e comportamentos saudáveis (Cartledge & Milburn, 1978), sendo que o jovem assertivo constrói planos, traça objectivos e procura alcançá-los.

As crianças que possuem ou dominam bem as competências assertivas são mais expansivas, mais autónomas, mais confiantes, mais persistentes,

experienciam mais emoções positivas, exprimem de maneira ajustada as suas necessidades, desenvolvem naturalmente os seus relacionamentos e interagem com os seus pares de forma positiva (Moreira, 2004).

A assertividade faz parte de um contínuo, em que num dos extremos figura a passividade e no outro a agressividade (Casares, 2009).

Agressividade

Das várias definições encontradas para a agressividade, pode afirmar-se que o indivíduo agressivo é hostil, impõe a sua ideia, sem dar aso a qualquer negociação, abusa do poder, humilha e faz ataques pessoais, reflectindo uma dificuldade no relacionamento interpessoal que origina conflitos com os outros (Jardim & Pereira, 2006).

Estudos sobre comportamento social no desenvolvimento infantil observaram que os rapazes apresentam maior nível de agressão, enquanto as raparigas se revelam mais competentes socialmente (Miller-Johnson et al., 2002, cit. por Saud & Tonelotto, 2005). Pode afirmar-se que os rapazes são mais agressivos que as raparigas ao lidarem com a adversidade do meio, enquanto as raparigas procuram apoio nas figuras parentais ou de referência (Bee, 2003; Parker & Gottman, 1989, cit. Alves, 2006). Este estudo mostra igualmente que o género masculino revela mais agressividade nas competências psicossociais, que o género feminino.

Passividade

No extremo oposto à agressividade encontra-se a passividade que também remete para dificuldades de relacionamento interpessoal. A

passividade é uma condição caracterizada por uma frequente submissão ao outro e ao contexto, e pelo receio de defender os próprios pontos de vista para tutelar os seus objetivos. A pessoa passiva não consegue influenciar outras pessoas, mas deixa que os outros a influenciem, porque raramente se manifesta, o que faz com que os outros desconheçam os seus desejos, interesses e necessidades. O indivíduo passivo utiliza a inteligência e a afectividade para se defender e fugir às situações, em vez de investir em soluções construtivas. Habitualmente denota baixo respeito por si próprio, tendo acções que vão contra a sua vontade. Ocorre também ausência de reacção perante determinado acontecimento (Jardim & Pereira, 2006).

Competências Emocionais

Se as competências sociais estão directamente relacionadas com o eu exterior, as emoções são o nosso radar pessoal, fluxo constante de informações acerca de nós e do ambiente em que actuamos. O contacto com as nossas emoções permite alavancar informações e tomar decisões adequadas ao contexto, proporcionando um sentido intuitivo do que necessitamos de fazer a seguir. É por isso que ser sensível às emoções significa compreendê-las, para depois usar essa compreensão para lidar de forma produtiva com as situações (Marques Teixeira, 2003).

A competência emocional não é um conceito homogéneo. É sim, um constructo que integra cinco domínios ou capacidades (Veiga Branco, 2004, 2007), que envolvem i) *Conhecer as suas próprias emoções* através da consciência, designação e diferenciação; ii) *Lidar com as emoções* mantendo equilíbrio emocional, desenvolvendo estratégias de *coping*, fazendo a sua

gestão; iii) *Motivar-se a si próprio* através da persistência, controlo de impulsos e uma visão optimista; iv) *Reconhecer as emoções dos outros* pela comunicação não-verbal e demonstrando a empatia; v) *Estabelecer relações* positivas com os outros, desenvolvendo interacções que contribuam para o bem-estar positivo.

No decorrer do desenvolvimento a criança começa por aprender a identificar e compreender diversas categorias relacionadas com as emoções básicas como a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a vergonha e a culpa. Como estamos em constante aprendizagem e desenvolvimento é relevante analisar o desenvolvimento das emoções, uma vez que estas afectam o indivíduo ao longo da sua vida, particularmente numa fase da vida tão peculiar como a infância e adolescência em que o indivíduo é particularmente moldável e moldado.

Para além do reconhecimento das emoções é importante que o indivíduo desenvolva estratégias que o ajudem a regular eficazmente as emoções, e sendo esse um dos objectivos deste estudo, procurou-se um instrumento de avaliação que pudesse fornecer alguns dados passíveis da sua análise.

O *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ) é um questionário desenvolvido por Taksic em 2000 que se funda no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997), onde se refere ser a competência emocional um constructo que combina emoção e inteligência, portanto envolvido em vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano, tais como familiar, escolar e até laboral, pelo que contribui para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes (Faria et al., 2005).

A inteligência emocional é a capacidade para lidar com os sentimentos e as emoções, discriminando-os, para posteriormente orientar o pensamento e as acções de forma eficaz (Salovey & Mayer, 1990). É ainda a motivação intrínseca para gerir frustrações, controlar impulsos e regular estados de humor, desenvolvendo empatia e esperança (Goleman, 1995).

Em seguida apresentam-se as três dimensões da competência emocional propostas no referido instrumento - a percepção emocional, a expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção.

Percepção Emocional

Envolve a identificação e compreensão da emoção, através da tomada de consciência (conhecimento e diferenciação) dos nossos próprios estados emocionais, bem como dos estados emocionais dos outros, entendendo o seu significado.

Expressão Emocional

Fundamental para o ajustamento social nas relações interpessoais, é a forma de mostrar o que se está a sentir em determinada situação e face a determinado acontecimento - a demonstração verbal ou física de uma emoção.

Capacidade para Lidar com a Emoção

Auto-regular as emoções é aprender a lidar com as próprias emoções de modo a que estas facilitem e/ou interfiram pouco com as tarefas que se tem em mãos. Envolve, por exemplo, ter consciência e adiar gratificações para

conseguir objetivos, não esmorecer perante os obstáculos, preservando e tentando ultrapassá-los, de forma saudável.

Dos estudos efetuados na adaptação do questionário ao contexto português verificou-se que os alunos do ensino secundário diferenciam mais os aspetos ligados à expressão emocional e os estudantes do ensino superior diferenciam mais os aspetos associados à percepção emocional (Faria et al., 2005). Nas várias dimensões da competência emocional o instrumento mostra-se sensível ao nível de escolaridade, pois estas parecem assumir diferentes níveis de importância à medida que se avança na escolaridade (Faria et al., 2005).

Competências Sócio-Emocionais

Ao falarmos de competências sociais e competências emocionais tornou-se claro que são dois constructos que não conseguem existir isoladamente, pois para além de se complementarem, estão em estreita dependência um do outro.

Competência sócio-emocional é a capacidade de entender, gerir e expressar aspectos sociais e emocionais da vida de cada um de forma a facilitar com sucesso tarefas tais como a aprendizagem, o desenvolvimento de relações pessoais, a resolução de problemas diários e adaptação às complexas exigências do crescimento e desenvolvimento. Inclui consciência, controlo da impulsividade, trabalho cooperativo e preocupação consigo e com os outros. A aprendizagem das competências sócio-emocionais é um processo através do qual crianças, adolescentes e adultos desenvolvem aptidões, atitudes e valores necessários à aquisição dessas mesmas competências. É

uma capacidade complexa e multifacetada, que deve ser efectiva em todos os domínios significativos da vida, com particular importância na escola, e nas actividades desenvolvidas durante esse período (CASEL, 2003). Goleman (1995) resumiu de forma simples o processo complexo das competências sócio-emocionais: “é uma forma diferente de ser inteligente”.

As Competências Sócio-Emocionais e o Contexto Escolar

A escola é um ambiente socializador particularmente importante durante a infância e adolescência por contribuir para o alargamento das relações sociais e pela mudança de paradigma na vida da criança, que deixa de socializar apenas com um ambiente familiar e socialmente restrito e passa para um meio mais vasto e exigente. Espera-se que a criança consiga ficar apta a iniciar e manter relacionamentos ajustados com os seus pares, e que destes relacionamentos advenham, através da discussão e comunicação das emoções, um maior conhecimento emocional e comportamentos pró-sociais, com resultados ao nível da aprendizagem e do rendimento académico (Alves, 2006; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011; Melo, 2005 cit. por Martins, 2012).

As competências sócio-emocionais podem ser aprendidas e ensinadas na escola, uma vez que requerem instruções explícitas tal como as aptidões académicas (Zins et al., 2004). Um dos modos formais para a promoção destas competências é feito através de programas para a aprendizagem e interacção social. Existem alguns estudos em contexto português que demonstram a importância desses programas não apenas para o desenvolvimento social e emocional, mas também académico (Almeida, 2002; Raimundo, 2012).

As Competências Sócio-Emocionais e o Contexto Desportivo

Sendo o desporto de competição uma actividade tão exigente, não só física como emocionalmente, torna-se importante analisar como são percebidas estas interacções.

Todos os desportos de competição acabam por gerar no atleta excitação aumentada, ansiedade e tensão nas provas competitivas ou jogos (Singer, 1982, cit. por Afonso, 2007), e é importante que o atleta aprenda a regular essas emoções, que podem desviar os processos cognitivos do que efetivamente importa para o seu desempenho desportivo (Lazarus, 2000, cit. por Afonso, 2007). É por isso que a gestão das emoções se revela tão importante na prática desportiva, com o atleta a experienciar inúmeras emoções antes, durante, e após a prova, todas elas diferentes e que, de alguma forma, podem interferir na sua capacidade e desempenho. Tanto assim é que Lazarus (2000, cit. por Afonso, 2007) enfatiza o carácter qualitativo dessas emoções, que de alguma forma subordinam a sua intensidade. Associação, percepção e avaliação da situação dependem da vivência e experiência pessoal de cada atleta, retirando-se duas conclusões significativas: a) é fundamental ter a percepção para controlo e gestão das emoções (Pensgaard & Ursin, 1998 cit. por Afonso, 2007) e; b) as emoções pré-competitivas são insuficientes para se saber lidar com o inesperado na competição, sendo que lidar com o inesperado é fundamental para um atleta em situação competitiva (Hatzigeorgiadis, 2006, cit. por Afonso, 2007).

Dos vários estudos efectuados, incluindo Portugal, sobre os aspectos psicológicos associados ao desporto (Cruz & Viana, 1996a), há a salientar três pontos fundamentais: i) o sucesso e o êxito desportivo parecem estar

associados a uma saúde mental mais positiva e a um menor desajustamento psicológico; ii) alguns factores ou competências psicológicas parecem assumir uma importância fundamental na diferenciação entre os atletas, nomeadamente o controlo da ansiedade, a auto-confiança, a preparação mental e a motivação. Os atletas bem-sucedidos evidenciam um nível mais elevado de competências de regulação e controlo da ansiedade competitiva, de atenção e concentração, demonstram mais competências nas suas capacidades, dão maior atenção à preparação mental da competição e estão mais orientados para o colectivo, possuindo mais “espírito” de equipa; iii) algumas variáveis parecem moderar ou mediar o impacto dos factores e processos psicológicos no rendimento e no sucesso desportivo, tais como a idade, o nível e escalão competitivo, a experiência competitiva, o sexo e o tipo de modalidade (individual ou colectiva).

Da revisão de literatura efectuada pode concluir-se que o sucesso no desporto parece ser facilitado por uma saúde mental positiva, por auto-percepções positivas e por um conjunto de várias componentes psicológicas, de natureza cognitiva, emocional e comportamental (Vealey, 1992, cit. por Cruz, 1996b), evidenciando-se o papel das competências sócio-emocionais.

Objectivos

A importância das competências sócio-emocionais é essencial para a aprendizagem e bem estar-estar dos jovens, e exemplo disso são os vários estudos realizados com ênfase nas competências sócio-emocionais enquanto variáveis não só preditores da saúde mental, como também do bem-estar e desempenho académico (Denham Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009;

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Por sua vez também o desporto contribui para o desenvolvimento positivo dos jovens, não só fisicamente, mas também através do treino de competências pessoais, pois a forma como os jovens lidam com os pensamentos, emoções e comportamentos é determinante para o sucesso de qualquer desportista (Figueiredo, 2008).

Foram as provas apontadas que tornaram pertinente a elaboração deste estudo, na expectativa de se conseguir obter informação sobre a relação existente entre as competências sócio-emocionais e o desporto competitivo/federado. Foram formuladas três questões que serviram de base ao trabalho realizado.

A questão principal da presente investigação relacionou-se com o papel do desporto no desenvolvimento das competências sócio-emocionais e foi a seguinte:

Q1. Possuem os praticantes de desporto federado competências sócio-emocionais mais desenvolvidas do que os jovens que não praticam desporto federado?

Para além desta questão, foram colocadas mais duas questões secundárias, em complemento da primeira:

Q2. Existirão diferenças nas competências sócio-emocionais entre rapazes e raparigas?

Q3. Quais as diferenças existentes nas competências-sócio-emocionais de acordo com a idade?

MÉTODO

Participantes

Neste estudo participaram 64 alunos, entre os 10 e os 13 anos ($M = 10.78$; $DP = .90$), de ambos os sexos (57.8% do sexo masculino e 42.2% do sexo feminino), a frequentar escolas básicas e secundárias da região da Grande Lisboa (concelhos de Lisboa, Amadora, Loures, Odivelas, Oeiras e Cascais), que praticavam (48.4%) ou não desporto federado (51.6%).

Procedimentos

Quanto ao procedimento seguido na recolha de dados, num primeiro momento submeteram-se para aprovação, através do *site* “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar” do Ministério da Educação, três escalas, que cumpriam os objetivos e as necessidades do presente estudo: duas sobre competências emocionais e uma sobre competências sociais. Após a aprovação pelo Ministério da Educação e uma vez que a amplitude de idades não foi tão grande quanto a antecipada, tentou perceber-se qual a escala que seria mais adequada ao presente estudo. Assim, utilizou-se o método de “reflexão falada” com três jovens de 10, 11 e 13 para se detetarem eventuais problemas de entendimento das questões. Depois dessa aplicação foi decidido qual a escala de competências emocionais que iria ser aplicada, em conjunto com a escala de relações interpessoais (sociais).

Num segundo momento procedeu-se à seleção dos clubes desportivos na região de Lisboa que se disponibilizassem a colaborar no estudo e cujos atletas se enquadrassem dentro da faixa etária e condições que pretendíamos avaliar. Após o contacto informal com várias instituições, e logo que constatada a sua

receptividade e disponibilidade, foram formalizados os pedidos de autorização e confirmado o consentimento dos clubes para a realização do estudo. Por se tratarem de menores, foi também obtido o consentimento informado dos encarregados de educação.

Num terceiro momento seleccionou-se uma escola da área da grande Lisboa, mais concretamente no concelho da Amadora, que se mostrou disponível para autorizar a participação dos seus alunos no estudo. Depois de uma primeira reunião com os membros do Conselho Directivo onde foram explicados os objetivos do estudo, acordou-se que a aplicação dos questionários seria efetuada durante as aulas da disciplina de Cidadania. Foram enviados por correio eletrónico os documentos formais a solicitar a aplicação dos questionários, assim como a autorização do Ministério da Educação. Foram também enviados os consentimentos informados, nos quais os encarregados de educação autorizaram os seus educandos a participar no preenchimento dos questionários de competências sociais e emocionais.

Reunidas todas as condições necessárias, procedeu-se à aplicação dos dois questionários – o *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ), sobre competências emocionais e o *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS) sobre relações sociais.

Nos dias marcados para a recolha de dados, e antes de serem entregues os respetivos questionários, foi explicado aos participantes que os dados obtidos eram confidenciais e que cumpriam todos os requisitos éticos e deontológicos, não havendo respostas certas ou erradas, e apenas se pedia que respondessem de acordo com a situação que mais se identificasse com a sua maneira de pensar, sentir e/ou agir. Para além disso foram informados que

poderiam demorar o tempo que precisassem e se tivessem questões poderiam colocá-las individualmente e de forma a não perturbarem a concentração dos colegas.

Estas mesmas informações foram apresentadas quando da aplicação das escalas nos clubes desportivos.

As aplicações decorreram sem incidentes, acompanhadas pelo professor e pela investigadora no contexto escolar e apenas por esta última no contexto desportivo. O tempo de preenchimento dos questionários foi aproximadamente de 30 minutos.

Instrumentos

De acordo com os procedimentos acima mencionados, e considerando que se pretendia recolher informação sobre as competências sócio-emocionais de crianças e jovens, mais especificamente, a capacidade para lidar com os sentimentos e as emoções, discriminando-os para posteriormente orientar o pensamento e as acções de forma eficaz (Salovey e Mayer, 1990), descrever-se-á em seguida cada um dos instrumentos de avaliação de competências sócio-emocionais utilizado.

A escala *Children's Assertive Behavior Scale* - (CABS) foi desenvolvida por Michelson e Wood (1982), tendo sido utilizada a versão adaptada para a população portuguesa pelo Serviço de Aconselhamento Educacional da FPUL. É uma escala de auto-descrição que avalia as competências sociais gerais e específicas numa variedade de situações sociais e relevantes para as idades compreendidas entre 8 e os 12 anos. A escala é constituída por 27 itens relativos a situações sociais, tais como fazer ou receber um elogio, iniciar uma

conversa ou fazer um pedido. A resposta a cada item é dada sobre cinco escolhas possíveis que variam de um conjunto que vai da passividade até à agressividade: muito passivo, passivo; assertivo; agressivo e muito agressivo. Esta distinção permite obter informação sobre o tipo de comportamento social, ou seja, permite saber se a criança/jovem tende para um comportamento mais passivo, assertivo ou agressivo. As respostas representam situações específicas e diversificadas, em que o participante escolhe a que mais se aproxima do seu comportamento habitual.

Relativamente à sua cotação trata-se de um sistema de cotação a dois tempos em que primeiro se atribui uma notação à resposta, à qual correspondente um outro valor na sub-escala da passividade (entre 0 e 2), de assertividade (entre 0 e 1) e de agressividade (entre 0 e 2). No final obtém-se um resultado para cada uma das sub-escalas, sendo que o valor na sub-escala da assertividade pode variar entre 0 e 27 pontos; na sub-escala da agressividade entre 0 e 54 pontos e na sub-escala da passividade também entre 0 e 54 pontos, mas dados normativos indicam um valor total médio de 13 pontos, para ambos os sexos. As sub-escalas da passividade e da agressividade podem variar entre 0 e 2. Valores mais baixos em cada uma destas sub-escalas indicam menor passividade ou agressividade, em oposição a 2 que denota maior agressividade ou passividade. A sub-escala de assertividade pode variar entre 0 e 1. Quanto maior a pontuação nesta sub-escala, maior será a asserção. Resultados elevados nas sub-escalas da passividade e agressividade contribuem para baixos resultados na sub-escala da assertividade.

Os estudos de Michelson e Wood (1982) mostraram que o CABS possui boas propriedades psicométricas. No presente estudo optou-se por limitar a pesquisa à avaliação da consistência interna dos valores obtidos, de .65, .81 e .71 respectivamente para as sub-escalas de agressividade, assertividade e passividade, indiciam uma razoável a boa consistência interna das mesmas.

O *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ) é um questionário desenvolvido por Taksic' (2000) para ser utilizado em contexto académico, na avaliação de jovens adolescentes que desejem compreender, aprofundar ou promover as suas competências emocionais, bem como por aqueles que se encontrem com dificuldades no controlo e gestão das emoções. Utilizou-se a versão adaptada ao contexto português por Faria et al. (2005) que revelou boas qualidades psicométricas. Este questionário inclui um total de 45 itens, respondidos numa escala de tipo Likert de 6 pontos, de “nunca” até “sempre”, e apresenta três sub-escalas – Percepção Emocional, com 15 itens, Expressão Emocional com 14 itens e Capacidade para Lidar com a Emoção, com 16 itens. O valor médio das sub-escalas pode variar entre 1 e 6 pontos, correspondendo o valor mais baixo a menor regulação emocional, e o valor mais elevado a maior regulação emocional

Foi realizada também para este instrumento a avaliação da consistência interna do questionário, tendo-se procedido para tal ao cálculo dos valores alfa de Cronbach. Os valores obtidos, de .78, .84 e .85 para as sub-escalas da Capacidade para Lidar com a Emoção, Expressão Emocional e Percepção Emocional, respectivamente, indicam uma boa consistência interna das mesmas.

Procedimentos de Análise

No tratamento e análise dos resultados obtidos recorreu-se ao programa de tratamento de dados Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.22.

Para a análise da consistência interna dos itens de cada sub-escala recorreu-se ao cálculo do alfa de Cronbach. Realizaram-se análises com o teste de correlação de Pearson para o cálculo da correlação entre as três sub-escalas de cada um dos instrumentos. Recorreu-se também a medidas de tendência central (média, mínimo e máximo) e de dispersão (desvio padrão) para a análise descritiva dos resultados.

Categorizaram-se os grupos por idades, sendo um grupo constituído por participantes de 10 e 11 anos - pré-adolescentes, e outro pelos participantes entre os 12 e 13 anos - adolescentes.

Para a comparação dos resultados entre os grupos utilizou-se o teste_t para amostras independentes.

RESULTADOS Neste capítulo vão ser apresentados os resultados do estudo realizado, com vista à obtenção de respostas às questões inicialmente colocadas e aos objectivos delineados.

Caracterização da amostra

A distribuição dos 64 participantes do estudo de acordo com a prática de desporto federado e o sexo encontra-se no Quadro 1. Importa destacar que tanto a distribuição pelos dois sexos como pelo tipo de prática desportiva é muito equitativa.

Quadro 1. Distribuição da amostra por prática de desporto e sexo

	Sexo		
	Feminino	Masculino	Totais
Praticante	7	24	31
N/Praticante	22	11	33
Totais	29	35	64

Correlação entre as sub-escalas do CABS e sub-escalas do ESCQ

No Quadro 2 são apresentados os resultados das correlações entre as sub-escalas das competências sociais e das competências emocionais. A sub-escala de assertividade mostrou correlações negativas com a agressividade e passividade como seria de esperar e entre as sub-escalas de passividade e agressividade encontrou-se uma correlação positiva, mas de intensidade média, mostrando que ambas as sub-escalas medem constructos diferentes.

Para as competências emocionais todas as sub-escalas apresentaram uma correlação forte e positiva.

Quadro 2. Correlações das sub-escalas do CABS e sub-escalas do ESCQ

	Assertividade	Passividade	Percepção Emocional	Expressão Emocional
Agressividade	-0.696**	0.312*		
Assertividade		-0.856**		
Expressão Emocional			0.760**	
Capacidade de Lidar com a Emoção			0.699**	0.763**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Competências sócio-emocionais em praticantes e não praticantes de desporto federadoNo Quadro 3 apresentam-se as médias, desvios-padrão e comparação entre médias das sub-escalas de competências sociais e competências emocionais de praticantes e não praticantes de desporto federado.

Quadro 3. Comparação por sub-escalas das competências sociais e emocionais em praticantes e não praticantes

	Praticantes	Não Praticantes	
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t (62)</i>
Agressividade	0.19 (0.15)	0.12 (0.12)	2.15*
Assertividade	0.61 (0.20)	0.69 (0.16)	-1.83
Passividade	0.36 (0.24)	0.28 (0.16)	1.63
Percepção Emocional	4.55 (0.57)	4.33 (0.72)	0.40
Expressão Emocional	4.63 (0.74)	4.52 (0.65)	0.41
Capacidade de Lidar com a Emoção	4.68 (0.57)	4.55 (0.60)	0.92

* $p < .05$

Sobre os valores absolutos encontrados nas sub-escalas das competências sociais, podemos afirmar que a assertividade é elevada. A agressividade apresenta o valor mais baixo das três sub-escalas. A passividade também não é elevada.

Quanto aos valores absolutos das competências emocionais são bastante elevados, uma vez encontrarem-se acima do ponto médio da escala.

A comparação efectuada revelou que os praticantes diferem dos não praticantes na sub-escala da agressividade, sendo que os resultados mostraram os praticantes como mais agressivos do que os não praticantes.

Não se encontraram diferenças entre os grupos nas sub-escalas das competências emocionais, contudo os valores são sempre mais elevados nos praticantes.

Competências sócio-emocionais em função do sexo

No Quadro 4 apresentam-se as médias, desvios-padrão e comparação entre médias para as competências sociais e emocionais em função do sexo dos participantes da amostra.

Quadro 4. Comparação por sub-escalas das competências sociais e emocionais em função do sexo

	Masculino	Feminino	
	<i>M (DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>t (62)</i>
Agressividade	0.19 (0.15)	0.11 (0.11)	-2.32
Assertividade	0.60 (0.18)	0.72 (0.18)	2.65*
Passividade	0.36 (0.20)	0.27 (0.20)	-1.80
Percepção Emocional	4.28 (0.68)	4.66 (0.56)	2.37
Expressão Emocional	4.50 (0.72)	4.67 (0.65)	1.02
Capacidade de Lidar com a Emoção	4.53 (0.63)	4.72 (0.50)	1.25

* $p < 05$

Foram encontradas diferenças para a sub-escala de assertividade, revelando-se as raparigas significativamente mais assertivas do que os rapazes. Os restantes valores, apesar de não atingirem níveis de significância, foram no sentido de maior competência emocional e social nas raparigas.

Competências sócio-emocionais em função da idade (pré-adolescentes e adolescentes)

No Quadro 5 apresentam-se as médias, desvios-padrão e comparação entre as sub-escalas de competências sociais e emocionais em função da idade dos participantes da amostra.

Quadro 5. Comparação por sub-escalas para as competências sociais e emocionais em função da idade

	Pré-adolescentes	Adolescentes	<i>t</i> (62)
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	
Agressividade	0.14 (0.14)	0.21 (0.14)	-1.63
Assertividade	0.67 (0.18)	0.56 (0.18)	1.84
Passividade	0.31 (0.21)	0.35 (0.18)	-0.64
Percepção Emocional	4.50 (0.58)	4.15 (0.89)	1.70
Expressão Emocional	4.63 (0.68)	4.31 (0.69)	1.49
Capacidade de Lidar com a Emoção	4.67 (0.52)	4.36 (0.79)	1.64

Não se encontraram resultados significativos entre as diferentes idades, o que revelou não ter havido melhoria nas competências sócio-emocionais entre os participantes mais velhos comparando-os com os mais novos. Aliás os resultados mostraram-se tendencialmente menos positivos nos adolescentes face aos pré-adolescentes.

DISCUSSÃO

Foi objectivo deste estudo procurar compreender o contributo do desporto federado para o desenvolvimento das competências sócio-emocionais em jovens.

Como resposta à questão principal de investigação “Possuem os praticantes de desporto federado competências sócio-emocionais mais desenvolvidas do que os jovens que não praticam desporto federado?” foram encontradas diferenças na dimensão da agressividade, mas não nas dimensões da passividade e assertividade. Os resultados encontrados vão ao encontro dos estudos efetuados por Hansen, Larson & Dworkin (2003) os quais referem que a participação em desportos de competição é uma fonte potenciadora de stress e ansiedade que vai para além da competição (Hansen et al., 2003). De facto, de acordo com os resultados obtidos nas competências sociais podemos afirmar que os praticantes revelam níveis mais elevados de agressividade do que os não praticantes de desporto federado. Por outro lado, como os níveis de agressividade da amostra se mostraram tão baixos, interrogamo-nos se não será adaptativo para os jovens desportistas um aumento da agressividade, tanto mais que não atinge valores altos.

A sub-escala da agressividade é a que tem revelado maior sensibilidade nos diferentes estudos sobre comportamento social, sendo aquela que mais é alterada na sequência das intervenções (Raimundo, 2012) e permitindo concluir que os rapazes apresentam maior nível de agressão, enquanto as raparigas se revelam mais competentes socialmente (Miller-Johnson et al., 2002, cit. por Saud & Tonelotto, 2005).

Quanto às competências emocionais o desporto federado não parece contribuir para o seu desenvolvimento, uma vez não terem existido diferenças entre praticantes e não praticantes. Ao contrário do que acontece para a agressividade, um aumento das competências emocionais pode não estar a ser entendido pelos próprios como necessário para a prática do desporto.

Para a segunda questão de investigação "Existirão diferenças nas competências sócio-emocionais entre rapazes e raparigas?" podemos dizer que os resultados obtidos estão de acordo com a literatura se opusermos a assertividade à agressividade, e assim temos que as raparigas apresentam resultados mais elevados que os rapazes na dimensão da assertividade das competências sociais. Estes resultados estão parcialmente de acordo com os encontrados por Black (2000 cit, por Matos, 2005), nos quais as raparigas se mostraram mais assertivas do que os rapazes, embora estes se tenham revelado mais agressivos, aspecto este não encontrado no nosso estudo.

Como resposta à terceira questão "Quais as diferenças existentes nas competências-sócio-emocionais de acordo com a idade?", se é verdade que a literatura refere que com a idade e ao longo do período escolar as competências sócio-emocionais se desenvolvem de forma significativa, havendo dados que indicam que as competências sociais tendem a ficar vez mais estáveis e recíprocas, não foram encontradas provas que nos permitam corroborar tais resultados.

Sobre as limitações encontradas neste estudo, a principal limitação está directamente relacionada com a dimensão da amostra que, por ser pequena, limita a robustez dos dados e não nos permite generalizar. Outra limitação prende-se com o facto da maioria dos praticantes de desporto federado

pertencer a uma única instituição e praticar apenas uma determinada modalidade. Sabe-se como a modalidade praticada pode ter influência num conjunto de competências proporcionado pela prática desportiva (Cruz, 1996b). Também no que respeita aos não praticantes a maioria da amostra foi constituída por jovens de uma única escola, e como tal, os resultados podem espelhar mais as competências sócio-emocionais dos alunos da escola do que as dos jovens que não praticam desporto em geral. Há que referir, igualmente, a escassez de estudos com o mesmo objectivo da presente investigação e com a mesma população alvo, o que limitou a revisão de literatura e a comparação de resultados com outros estudos realizados. Por último, uma outra limitação refere-se ao local da aplicação do instrumento de avaliação, ou seja, o facto de o seu preenchimento ter ocorrido durante o tempo de aula, implicando a presença de todos os estudantes no mesmo espaço. Como tal, os participantes podem ter sentido indirectamente alguma pressão para responder de um modo socialmente mais aceite (i.e., desejabilidade social) e o mesmo fenómeno pode ter ocorrido aquando da aplicação na instituição desportiva. Apesar destas limitações, foram dadas respostas às questões de investigação, tendo havido adequação, em geral, dos objetivos, da linguagem e dos materiais utilizados.

Em estudos futuros, sugerimos que sejam aplicados os instrumentos de medida a um maior número de praticantes e não praticantes, na tentativa de obter resultados mais conclusivos. Dever-se-á, igualmente, aumentar a representatividade da amostra, aplicando o instrumento de avaliação a vários praticantes de desporto federado, em várias instituições desportivas, e abrangendo várias modalidades (desporto individual e colectivo). Seria interessante verificar se existem diferenças significativas entre grupos de

praticantes de diferentes modalidades. Também os jovens não praticantes de desporto devem ser oriundos de escolas diversificadas, de forma a assegurar a inclusão de culturas escolares diferentes.

Para finalizar destacamos o facto do desporto federado se relacionar com um aumento da agressividade entre os seus praticantes, o que, tendo em conta os baixos valores de agressividade da amostra, pode ser relativamente adaptativo. Já as competências emocionais mantêm-se inalteradas e no caso de virem a ser necessárias para a prática desportiva, como defendido por diversos autores (Cruz, 1996b), não são mais acentuadas nos praticantes que aos não praticantes. Por esta razão pensamos que a aplicação de programas que promovam as competências sócio-emocionais são uma mais-valia para o desenvolvimento positivo dos jovens em contexto desportivo e podem igualmente beneficiar toda a comunidade escolar se desenvolvidos nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, J. (2007). Como desenvolver no atleta a capacidade de controlo emocional em situações de elevada pressão? *Revista Digital*, 105. Acedido em 30 junho 2015 de <http://www.efdeportes.com/efd105/capacidade-de-controlo-emocional-em-situacoes-de-elevada-pressao.htm>
- Alves, D. R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bandeira, M., Prette, Z. A., & Prette, A. D. (2006). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Obtido em 10 de março de 2015, de Psicologia.pt. O portal dos Psicólogos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Calmeiro, L. e Matos, M. (2004). *Psicologia do exercício e da saúde*. Lisboa: Visão e Contextos das Ciências do Desporto.
- Borges, A., Manso, D., Tomé, G., & Matos, M. (2008). Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género. *Análise Psicológica*, 4 (26), 551-561.

- Cartledge, G., & Milburn, J. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: a review. *Review of Educational Research*, 48(1) 133–156.
- Casares, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Centre for the Study of Social Policy, (2014). *Cognitive and social-emotional competence in youth*. Retrived on 01 outubro 2015 from CSSP website: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ecd/child-health-development>.
- Cia, F. & Barham, E.J.. (2009). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Fab Psicologia em Estudo*, 14, (1), 67-742009
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *Effective social and emotional learnig programms: Middle and high school edition*. Retrived on 28 setembro de 2015 from CASEL website: <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide>
- Cruz, J. F., & Viana, M. F. (1996a). Treino de competências psicológicas no desporto. In J. F. Cruz (Ed.), *Manual de psicologia do desporto* (pp. 533-565). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, SHO.
- Cruz, J. F. (1996b). Motivação para a prática e competição desportiva. In J. F. Cruz (Ed.), *Manual de psicologia do desporto* (pp. 305-331). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, SHO.
- Braga: Edições do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Denham, S., Wyatt, T., Bassett, H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63, 37-52.

- Dias, C., Cruz, J.F., & Fonseca, A. M.. (2009). Emoções, stress, ansiedade e coping: estudo qualitativo com atletas de elite. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9 (1), 9-23.
- Dias, I.S. (2010). Competências em educação: Conceito e significado pedagógico. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73-78.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed Editorial.
- Durlak, J., Weissberg, R, Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis: Fundación Botín Report 2011* (pp. 33-65). Santander: Fundación Botín
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *Psicologia*, 20(2), 95-127.
- Figueiredo, P. (2008). Coaching no desporto. Acedido em 04 de julho de 2015 de www.powerperformance.com.pt/index_files/CoachingnoDesporto.pdf
- Freire, T., Fonte, C., & Lima, I. (2007). As experiências ótimas na vida diária de adolescentes: Implicações para um desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 223-242.

- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional (11ª ed.)*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (1), 25-55.
- Hobbs, S.A., & Walle, D.L. (1985). Validation of the Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7(2), 145-153.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: ASA.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Leppanen, J. M. & Hietanen, J. K.. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*. 42(5), 429-435.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem (2ª ed.)*. Braga: Psiquilibrios.
- McManus, J. (1997). Understanding and managing stress. In T.N. Fairchild (Ed.). *Crisis intervention strategies for school-based helpers*. (pp.399-442). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Martins, M. (2012). "À Descoberta..." Um programa de promoção de competências sociais e emocionais. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Marques Teixeira, J. E. (2003). Emoções: Delimitação conceptual. *Saúde Mental*, 6, 48-54.
- Marujo, H., & Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, M.G. (2005). *Comunicação e gestão conflitos e saúde na escola*. Lisboa: FMH Edições.
- Michelson, L. & Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale Cabs. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.
- Moreira, P. (2001a). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pereira, M. (2005). O currículo por competências – a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 23, 5-43.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant (4e ed.)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Raimundo, R. & Marques Pinto, M. A. (2006). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19.
- Raimundo, R. (2012). *“Devagar se vai ao longe”: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças*. Dissertação de

- Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). The emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Saud, L. & Tonelotto, J. (2005). Comportamento social na escola: Diferenças entre género e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 47-57.
- Taksic, V.. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Rijeka: Edição de Autor.
- Vagos, P. E. (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. Obtido a 15 de Janeiro de 2015 em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3819/1/Tese_Completa_PVagos.pdf
- Vaz, I. (2012). A importância do desenvolvimento de competências sociais e da relação de pares em contexto escolar. A Literatura para a Infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais. Relatório de Estágio. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Obtido a 30 junho de 2015 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21105/1/lv%C3%A2nia%20Cristiana%20Pedroso%20Vaz.pdf>
- Veiga Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Zins, J. E., Walberg, H. J., & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and emotional learning for school success. *NASP Communiqué*, 33(3), 35-51.

ANEXOS